

CEFES/IN

Centre d'Étude et de Formation
pour l'Éducation Spécialisée et Inclusive



UNIVERSITÉ
LIBRE
DE BRUXELLES



Etude rédigée le CEFES/In-ULB
Avenue F. Roosevelt 50 CP 122/1
1050 Bruxelles
02/650.32.81
bibliotheque@cefes.be



**L'impact de l'accompagnement individualisé sur
l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans
l'enseignement ordinaire**

Analyse rédigée par
Aurélie Huyse (directrice)
Nathalie Lenoir (chargée de projet)
Jean-Jacques Detraux (président)

Table des matières

1	Résumé.....	4
2	Cadre historique et conceptuel.....	5
3	Le projet : réalisation et impact	7
3.1	Descriptif des bénéficiaires.....	7
3.2	Principaux résultats.....	8
3.2.1	Perceptions des étudiants jobistes	8
3.2.2	Perceptions des enseignants.....	9
3.2.3	Perceptions des parents.....	11
4	Discussion.....	13
4.1	Des étudiant·e·s comme accompagnateur·trice·s.....	13
4.2	Progrès des autres élèves	14
4.3	De la nécessité d'un changement de paradigme	15
4.3.1	Adopter une démarche inclusive plutôt qu'intégrative	15
	Planifier l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves : D'une intervention réactive à une intervention proactive	18
	La pédagogie universelle	19
5	Conclusions générales.....	27
6	Références bibliographiques.....	28

1 RÉSUMÉ

Ce document est une analyse des données récoltées dans le cadre d'une recherche-action menée par le CEFES/In-ULB, intitulée « Favoriser l'intégration scolaire et les apprentissages d'enfants en situation de handicap issus de milieux défavorisés : travail auprès des familles et des équipes éducatives ».

L'objectif est de répondre aux exigences de la Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, selon laquelle tout élève doit pouvoir rester dans l'enseignement ordinaire qui a, en retour, l'obligation de mettre en place des aménagements raisonnables pour permettre ce maintien. Progressivement, il ne devrait plus s'agir d'aménagements pensés au cas par cas mais de modifications des pratiques enseignantes en amont, pour se rapprocher du modèle d'enseignement inclusif. D'autres textes de lois et décrets rappellent ces règles régulièrement, tant pour l'enseignement fondamental et secondaire¹ que pour l'enseignement supérieur².

Notre pratique de plus de trente ans sur le terrain a montré les limites des écoles à ce niveau là avec un manque de formation des enseignants d'une part et un manque de moyens humains et financiers d'autre part. Cela conduit à une augmentation du nombre d'orientations d'élèves vers l'enseignement spécialisé, malgré des textes de loi imposant le contraire. En outre, ce sont les enfants issus des milieux défavorisés qui sont le plus à risque d'être orientés vers l'enseignement spécialisé. C'est contre cette inégalité que notre projet lutte, en apportant une action concrète sur le terrain : formation des enseignants et intervention d'étudiants en classe. Ces étudiants (master de logopédie ou de psychologie) sont recrutés et formés pour soutenir les apprentissages de l'enfant en lui apportant une aide individualisée et pour soutenir l'enseignant dans sa gestion du groupe classe.

L'objectif de cette analyse est d'examiner l'impact d'un accompagnement individualisé au sein de la classe sur l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. La première partie de ce document contextualise l'action au niveau conceptuel et au niveau pratique. Ensuite, une analyse des résultats est présentée. Enfin, une réflexion est présentée dans le but d'améliorer les pratiques et d'ouvrir la porte aux recherches futures.

¹ Voir le dernier décret publié le 01/02/2018 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (D 07.12.2017 MB 01.02.2018)

² Voir le décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif (D 30.01.14 MB 09.04.14)

2 CADRE HISTORIQUE ET CONCEPTUEL

En 1970, la Belgique a créé une structure d'enseignement spécialisé (« enseignement spécial » jusque 2004), distincte et autonome de la structure d'enseignement ordinaire. Rapidement, il a été prévu d'intégrer un élève de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire mais cette possibilité n'a été que peu utilisée jusque 2009. Cette mesure concernait en effet moins de 200 élèves, porteurs essentiellement d'une déficience sensorielle (cécité, surdité) ou neuro-motrice.

En 2009, la Belgique ratifie la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et pousse les communautés à développer un enseignement davantage inclusif. C'est la même année que le législateur autorise l'intégration de tout élève relevant de l'enseignement spécialisé dans une classe d'enseignement ordinaire.

Fin 2017, un décret est voté, consacrant le droit, pour tout élève, d'être accueilli en enseignement ordinaire et de bénéficier d'aménagements dits « raisonnables », qu'ils soient matériels, organisationnels ou pédagogiques. Ce décret répond donc bien aux exigences de la Convention de l'ONU citée plus haut.

Cette démarche qui consiste à aménager l'environnement pour réduire la situation de handicap correspond au principe d'**intégration**, au sens conceptuel du terme. Même si l'enfant n'est pas inscrit dans l'enseignement spécialisé, à partir du moment où un plan individualisé est pensé pour lui, sur base d'un rapport émanant de spécialistes et établissant une liste de déficits, on se situe dans une pensée intégrative. Comment favoriser l'apprentissage chez ce jeune ? Quels aménagements apporter pour qu'il puisse s'intégrer et tirer bénéfice du processus ?

Nous attirons ici l'attention du lecteur sur le fait que cette démarche intégrative ne doit pas être confondue avec la démarche inclusive. En deux mots, dans l'approche inclusive, il ne s'agit plus d'être centré sur un élève en particulier mais sur les besoins de l'ensemble des élèves à travers une réflexion sur les pratiques : comment modifier les pratiques enseignantes et comment utiliser les ressources en présence dans la communauté scolaire (équipe éducative, direction, élèves, parents, etc.) pour lever toutes les barrières à l'apprentissage. On pense donc à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques.

Actuellement, en Belgique, malgré l'utilisation abusive du terme « inclusion » dans les différents décrets et textes officiels, c'est encore l'approche intégrative qui prévaut. Des aménagements sont prévus pour des élèves en particulier, en fonction d'un profil de forces et de faiblesses établi par des spécialistes. Des aides supplémentaires sont parfois prévues, sous la forme par exemple d'un soutien de la part de l'enseignement spécialisé (dans le cas d'une inscription dans l'enseignement spécialisé) mais aussi, parfois, de la part de personnes volontaires encadrées par des associations sans but lucratif. Dans ces cas de soutien supplémentaire, l'objectif est d'aider l'enfant dans ses apprentissages mais aussi d'aider l'enseignant dans la gestion du groupe classe.

A travers le projet « Favoriser l'intégration scolaire et les apprentissages d'enfants en situation de handicap issus de milieux défavorisés : travail auprès des familles et des équipes éducatives », nous avons voulu évaluer l'impact de cette démarche de soutien supplémentaire sur l'intégration de l'élève à besoins spécifiques en nous focalisant sur une population d'enfants vulnérables (issus de familles immigrées, de familles en extrême pauvreté, ou de familles d'accueil). Nous avons choisi ces élèves en raison du fait reconnu qu'ils sont davantage susceptibles d'être orientés vers l'enseignement

spécialisé alors que leurs besoins éducatifs peuvent et doivent être rencontrés dans l'enseignement dit ordinaire ; leur vulnérabilité (mauvaise maîtrise de la langue ou de la culture de l'école, vécus et parcours de vie particuliers, etc.) peut conduire à des difficultés scolaires, voire à des difficultés de comportement, qui justifient leur orientation vers l'enseignement spécialisé (principalement vers le type 1 – retard mental léger, le type 3 – troubles du comportement et le type 8 – troubles d'apprentissage)³.

³ Source : « orientation abusive dans l'enseignement spécialisé ? » Analyse UFAPEC, 2016.

L'objectif général du projet est de renforcer le suivi scolaire d'enfants en situation de handicap issus de milieux défavorisés. Pour cela, nous avons proposé une intervention en milieu scolaire d'étudiants en année de master en logopédie ou neuropsychologie. Cette intervention vise d'une part à soutenir les apprentissages de ces élèves et d'autre part à identifier leurs points forts et leurs points faibles afin de construire un plan d'intervention plus précis.

Les objectifs particuliers du projet sont :

- La définition d'objectifs pédagogiques spécifiques à chaque enfant
- La mise en place d'aménagements et de démarches pédagogiques adéquates envers l'enfant
- L'amélioration du rendement scolaire – l'acquisition significative de nouveaux apprentissages
- Le renforcement de l'intégration de l'enfant dans sa classe
- Le renforcement des connaissances et compétences des enseignants en ce qui concerne les notions de besoins spécifiques et d'aménagements raisonnables

Les résultats présentés ci-dessous ont été récoltés après 6 mois d'exécution du projet. Nous avons mené une enquête auprès des parents, des élèves, des enseignants et des étudiants jobistes. Les questions portaient sur divers aspects qui seront explicités plus loin, en lien avec les objectifs visés par le projet. Les principaux résultats ainsi qu'un descriptif des bénéficiaires seront présentés dans cette analyse.

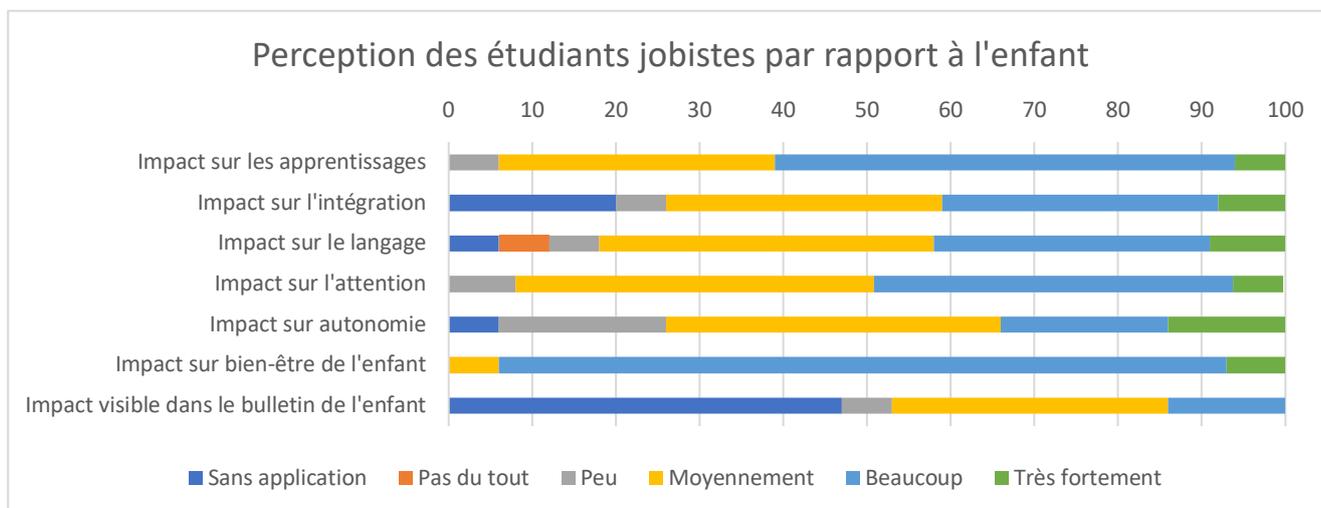
3.1 Descriptif des bénéficiaires

Les enfants inclus dans le projet ont entre 4 et 18 ans et sont tous scolarisés dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire. Ils présentent tous des besoins spécifiques qui les placent en situation de handicap si des aménagements concrets et suffisants ne sont pas mis en place dans leur milieu scolaire. Au total, ce sont 25 enfants à besoins spécifiques qui ont pu être directement aidés. Les profils de ces enfants recouvrent des réalités diverses : troubles spécifiques des apprentissages, troubles du comportement, troubles du langage, troubles autistiques. Dans certains cas, ce sont plutôt des enfants à risque qui ont été ciblés (milieux fortement défavorisés ou enfants primo-arrivants).

En outre, les étudiants jobistes avaient comme objectif de soutenir les enseignants et, de manière plus générale, les groupes classes. Comme ce rapport le montrera, les divers acteurs du projet s'accordent pour dire que plusieurs enfants par classe (et pas seulement l'enfant à besoins spécifiques) ont pu bénéficier du projet.

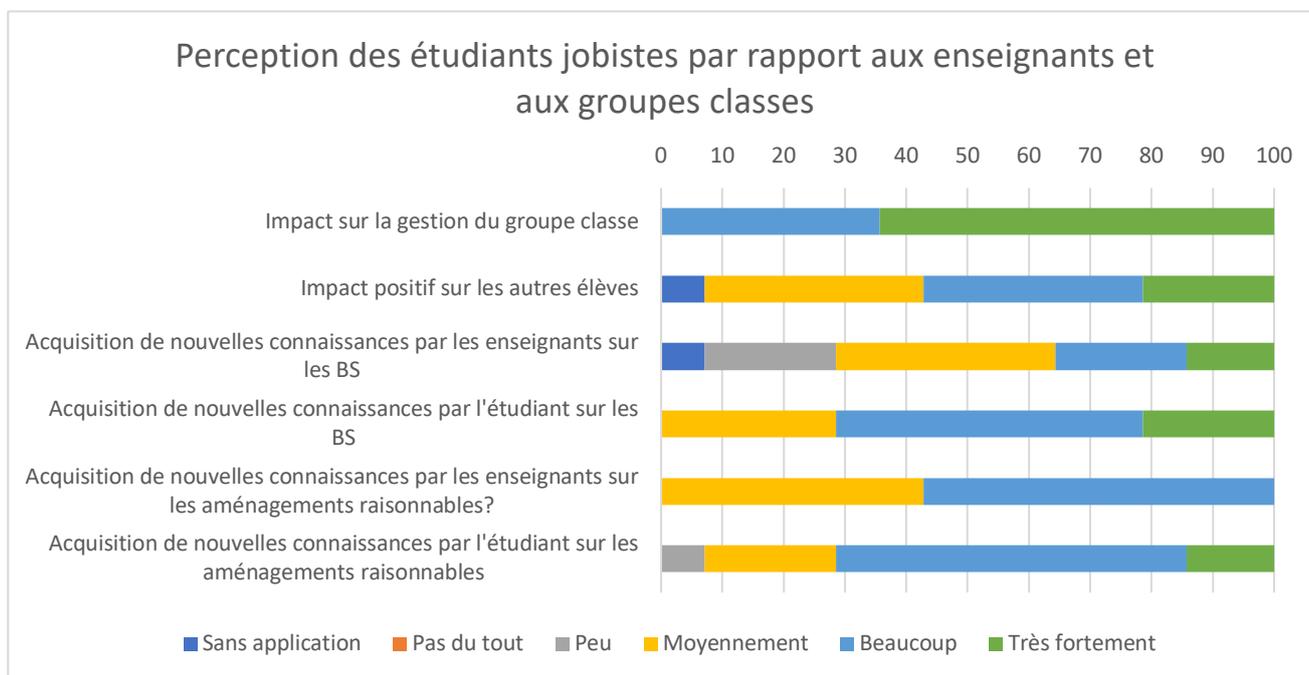
3.2 Principaux résultats

3.2.1 Perceptions des étudiants jobistes



Graphique 1 : perception des étudiants jobistes par rapport à l'enfant

Comme le montre le graphique 1, les étudiants jobistes mettent surtout en avant l'impact du projet sur le bien-être de l'enfant mais aussi sur ses apprentissages et ses capacités d'attention. Il apparaît aussi que l'impact sur l'autonomie de l'enfant est variable. Ceci est sans doute lié au fait que les enfants suivis dans le projet ont des profils très différents les uns des autres (voir le descriptif des bénéficiaires).



Graphique 2 : perception des étudiants jobistes par rapport aux enseignants et aux groupes classes

Comme le montre le graphique 2, les étudiants jobistes estiment que l'impact de leur accompagnement sur la gestion du groupe classe est très important. Ils ont le sentiment d'apporter une aide concrète aux enseignants. D'une part, le fait de s'occuper individuellement de l'enfant intégré dans le projet permet à l'enseignant d'apporter une attention différente au reste de la classe.

D'autre part, comme prévu, les étudiants ont pu aider d'autres enfants que l'enfant cible au sein de sa classe, facilitant également la gestion du groupe classe pour l'enseignant.

En outre, les étudiants jobistes estiment que le projet leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances quant aux besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables. Ils ont également le sentiment que les enseignants apprennent des nouvelles choses dans ces domaines, à leur contact, bien que cet apprentissage leur paraisse moindre.

Nous avons par ailleurs demandé aux étudiants quels étaient, à leur avis, les obstacles principaux au maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Parmi les réponses recueillies, nous relevons principalement le manque de formation des enseignants et les défauts structurels des établissements (classes trop nombreuses, pas assez de moyens humains ou matériel). Certains étudiants relèvent également le manque, parfois, de collaboration de la part des parents. Nous avons attiré leur attention sur le fait que le public visé ici est défavorisé et qu'il rencontre lui-même plusieurs obstacles (ne parlent pas la langue de l'école, ont des moyens financiers limitant les possibilités de thérapies en dehors de l'école, etc.).

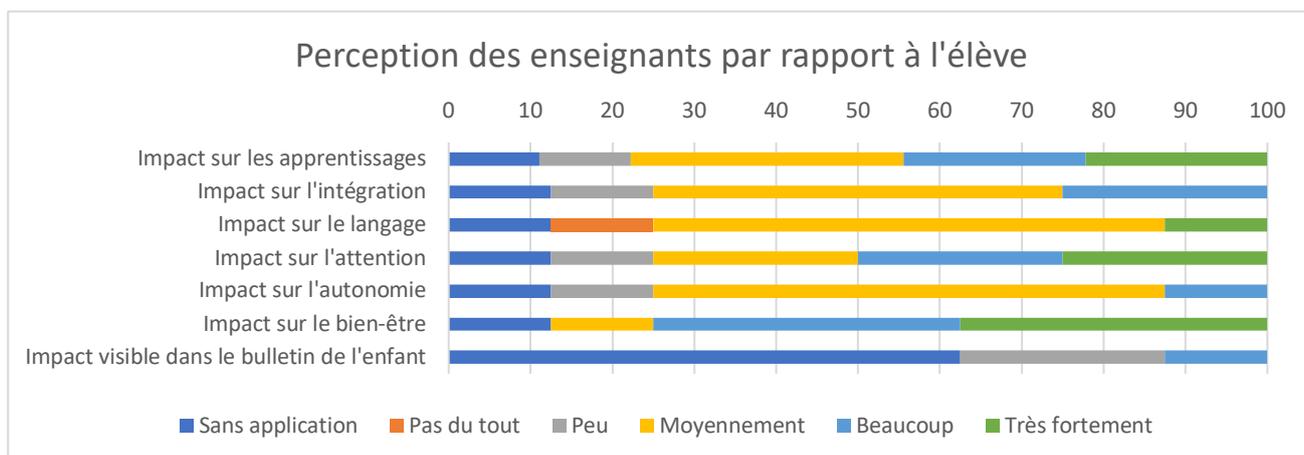
Enfin, les étudiants estiment que le job étudiant leur est très bénéfique personnellement. Ce projet leur permet d'effectuer un travail en lien direct avec leur futur métier, d'apprendre les rouages du système scolaire, de faire des liens avec les cours qu'ils suivent à l'université. Par exemple, une étudiante explique :

« Ce projet m'a apporté énormément en termes de développement personnel et d'apprentissages sur les difficultés d'apprentissage, sur comment communiquer avec les enfants et les enseignants, sur différents types d'aménagements possibles, sur la façon de cibler des informations dans la littérature, ... ».

Cet aspect nous paraît majeur, car en tant qu'ASBL universitaire, nous accordons beaucoup d'importance à la formation des étudiants, futurs professionnels de terrain. Nous pensons que si nous formons nos étudiants à réfléchir d'emblée à l'intégration, nous faciliterons le processus dans le futur.

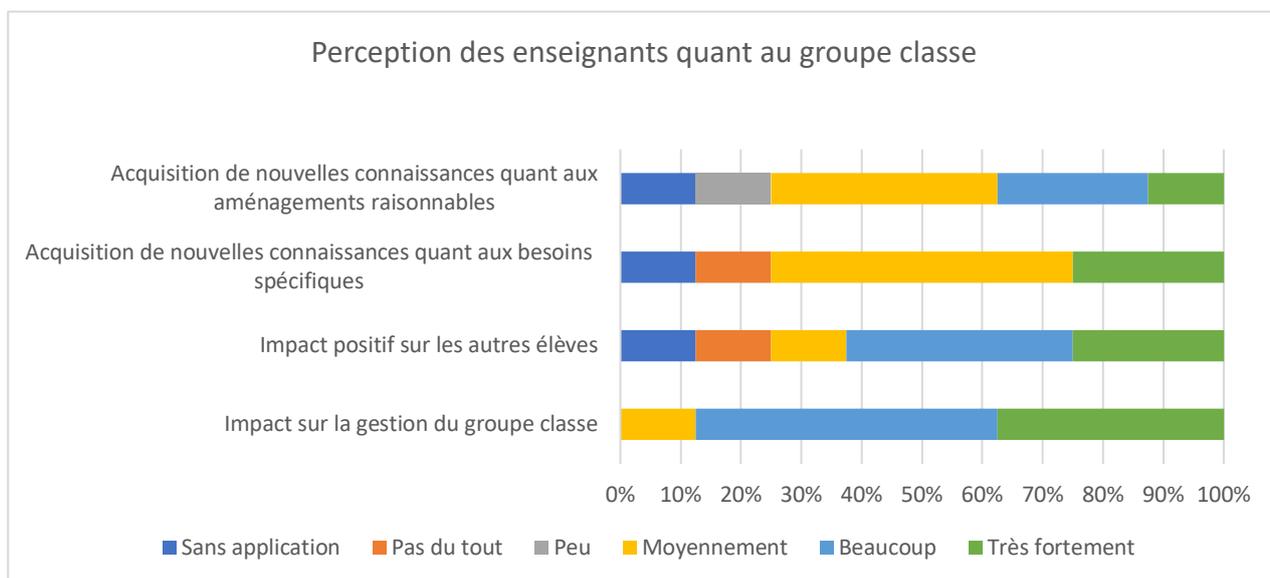
3.2.2 Perceptions des enseignants

Le graphique 3 montre que les enseignants rapportent un impact très positif du projet sur trois variables principalement : le bien-être de l'enfant, ses apprentissages et ses capacités d'attention. Ceci rejoint les perceptions des étudiants jobistes.



Graphique 3 : perception des enseignants par rapport à l'enfant

Le graphique 4 montre que ce projet aide l'enseignant à mieux gérer son groupe classe et qu'en outre, plusieurs élèves peuvent en tirer un bénéfice, et pas uniquement l'élève en situation de handicap. Les enseignants estiment que ce projet leur permet moyennement d'acquérir des nouvelles connaissances quant aux besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables.



Graphique 4 : perception des enseignants par rapport au groupe classe

Quant aux obstacles au maintien des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, les enseignants relèvent les mêmes éléments que les étudiants jobistes : le manque de formation, les classes trop nombreuses et le manque de matériel adapté. Une enseignante ajoute par ailleurs :

Le fait que les enseignants doivent vouloir « ouvrir » leur classe

Autrement dit, cette enseignante relève le fait que l'intégration réussie ou ratée dépendra en grande partie de la volonté de l'enseignant de changer ses pratiques.

Quand on demande aux enseignants ce que ce projet leur apporte, les réponses portent principalement sur la facilitation de la gestion du groupe classe et le soutien face aux difficultés propres de l'enseignant ;

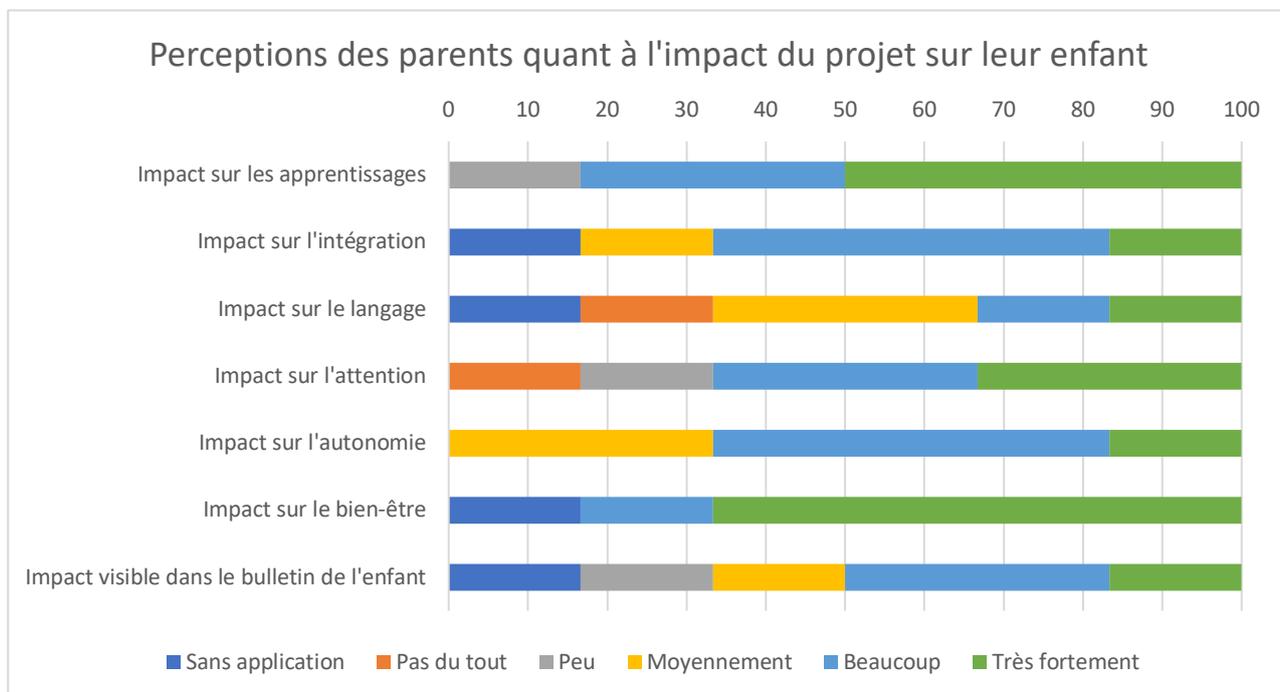
« Une aide certaine, du soutien, une autre manière d'enseigner en me préoccupant des élèves en difficulté et surtout quelqu'un avec qui partager les moments de doute. »

« Un soulagement de ne pas me sentir seule face aux difficultés d'un élève. On peut en discuter, il y a un travail d'équipe qui se met en place. »

Enfin, tous les enseignants souhaiteraient poursuivre le projet et avoir la possibilité d'être aidé par un·e étudiant·e sur du long terme et la plupart souhaiteraient voir le nombre d'heures d'accompagnement augmenter.

3.2.3 Perceptions des parents

Chez les parents également, le bien-être et les apprentissages sont les variables qui semblent avoir le plus évolué grâce au projet (voir graphique 5). Par ailleurs, les parents rapportent également une augmentation importante de l'autonomie de leur enfant face au travail.



Graphique 5 : perceptions des parents (qui ont parfois rempli le questionnaire avec leur enfant) quant à l'impact du projet sur différentes variables propres à l'enfant.

En outre, plusieurs parents font le lien entre amélioration du bien-être et amélioration de la confiance en soi :

« Il panique moins et se dévalorise moins depuis que l'étudiante a le temps et les outils pour lui réexpliquer une consigne ou tout autre information donnée par son institutrice. Il a repris confiance en lui. »

Une maman rapporte également :

« Il se sent rassuré. Moins en décalage par rapport à ses camarades . Il peut mieux s'adapter aux nouveautés et au rythme plus rapide de sa classe actuelle. »

Une autre maman :

« Avant, il se sentait le « méchant », le pas capable de... Le travail en complémentarité réalisé par l'enseignante, l'étudiante et le fait aussi que d'autres enfants de sa classe ont aussi été identifiés dans leurs difficultés d'apprentissages ont permis son « dé-isolement ». Le fait moi d'être déchargée d'une partie du suivi scolaire a également permis le développement d'une relation harmonieuse avec mon enfant. »

Par ailleurs, plusieurs parents rapportent un impact positif sur leur propre bien-être. Par exemple :

« Notre fils revenait à la maison avec une mauvaise estime de lui, des sautes d'humeur, une peur et un rejet de l'école au début de l'année scolaire. Depuis que le projet a été mis en place, ce n'est plus le cas Et ça nous rassure de le voir à nouveau joyeux et ouvert. »

Un autre exemple :

« Le projet a permis une réelle reconnaissance des difficultés de mon enfant, a réduit énormément notre niveau de stress par rapport à la communication entre ce qui se passe en classe et ce qui doit être vu à la maison au niveau des devoirs. En effet, grâce à l'intervention de l'étudiante, je disposais de suffisamment d'informations pour son suivi quotidien, sans devoir « courir » chaque jour après son journal de classe, ses cahiers, etc. Actuellement, il arrive à mieux s'auto-organiser ».

Enfin, comme les enseignants, tous les parents souhaiteraient voir le projet se poursuivre l'année prochaine et certains souhaiteraient voir le nombre d'heures d'accompagnement augmenter.

En résumé, il apparaît que le présent projet a atteint ses objectifs principaux. Tous les acteurs s'accordent à dire que l'accompagnement proposé a permis une amélioration du bien-être de l'enfant, mais aussi des parents qui se sentent soulagés de savoir que les difficultés de l'enfant sont adressées spécifiquement, ainsi que des enseignants qui trouvent dans ce projet une aide importante au niveau de la gestion du groupe classe.

Outre le bien-être, plusieurs éléments doivent faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Nous proposons dès lors maintenant une réflexion approfondie sur certaines données issues de cette recherche.

4.1 Des étudiant·e·s comme accompagnateur·trice·s

Nous trouvons intéressant que le travail soit fait par des étudiants en logopédie ou en neuropsychologie. Cela concourt à former des acteurs de terrain de demain plus armés pour aider les écoles à accueillir des élèves à besoins spécifiques. Les étudiant·e·s participant·e·s ont par ailleurs annoncé avoir beaucoup appris sur les aménagements raisonnables et la notion de besoins spécifiques grâce à ce projet (voir graphique 2, page 6).

Le formation des futur·e·s professionnel·le·s de terrain est primordiale car un effet attendu des différents décrets et lois portant sur l'enseignement inclusif est l'augmentation du nombre d'élèves ayant droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire. Il est donc important que les logopèdes et psychologues travaillant avec ces élèves soient formés à communiquer avec les enseignants, à transformer leurs observations en données utilisables par ces derniers et à faire des propositions en adéquation avec l'environnement de la classe.

Nous sommes par ailleurs face à une modification, lente mais certaine, du métier de logopède lorsque ce dernier travaille avec des enfants en âge d'être scolarisés. De plus en plus, les professionnels sur le terrain se rendent compte de la richesse d'intervenir directement en classe auprès de l'enfant et de son enseignant plutôt que de sortir l'enfant de la classe pour faire un suivi individuel. Chaque moment où l'enfant sort de sa classe, il prend le risque de perdre des informations importantes et de voir sa participation diminuer. En outre, l'intervention directe du logopède en classe permet une meilleure observation des compétences de l'élève et une meilleure transmission des outils utiles vers l'enseignant.

Il nous paraît donc primordial de penser la formation des futur·e·s praticien·ne·s pour qu'ils intègrent au plus tôt la nécessité de travailler de concert avec les enseignants. Cela nécessitera un changement de paradigme ; passer d'une vision médicalisante des besoins éducatifs particuliers (prise en charge individuelle d'un patient atteint d'une déficience dans l'espoir d'une généralisation des effets de cette prise en charge dans l'environnement scolaire) à une vision psycho-bio-sociale (c'est la rencontre entre la déficience de l'enfant et le milieu scolaire qui crée le besoin spécifique). La différence entre ces deux approches reflète l'évolution de la définition même du handicap.

Définition du handicap

Le handicap est aujourd'hui défini comme étant la réduction de la participation sociale d'un individu en raison d'un environnement ne permettant pas de rencontrer les besoins liés aux déficits que la

personne présente. Cette définition correspond au modèle psycho-bio-social du handicap, reconnaissant le rôle de l'environnement dans la production du handicap.

Cette définition est plutôt récente et s'oppose à la conception médicale, plus ancienne, qui stipulait que le handicap était créé par la déficience de la personne. Cette dernière était donc considérée comme « responsable » de sa situation de handicap.

Quand on travaille avec des apprenants, qu'ils soient enfants ou adultes, on comprend rapidement que la différence entre ces deux conceptions est primordiale. Comment espérer que l'intervention proposée (par l'enseignant, par le logopède, par le kinésithérapeute, par le psychologue, etc.) ait un impact si on ne prend en compte que les caractéristiques du « patient » et non celles de l'environnement scolaire ? Pourtant, quand on les interroge, les professionnels et les futurs professionnels se situent encore largement dans le cadre médical du handicap. A titre d'exemple, nous avons demandé à 110 étudiants en sciences de l'éducation (année passerelle vers le master) et à 30 étudiants en première année de master en logopédie, de définir le handicap. Seuls 1 à 3% des étudiants ont cité le rôle de l'environnement dans leur réponse, la vaste majorité des réponses ne comprenant que des notions de déficiences et de caractéristiques personnelles.

Un travail important, de longue haleine, reste donc à faire pour changer les mentalités des professionnel·le·s pour aller dans le sens d'une meilleure intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

4.2 Progrès des autres élèves

Les participants mettent en avant que le projet a permis aux élèves bénéficiant du soutien individualisé dans la classe (les élèves à besoins spécifiques) de progresser au niveau de leurs apprentissages. A ce regard, on peut donc dire que le soutien individualisé a permis aux élèves concernés de développer davantage leurs compétences. De manière intéressante, tel que le prédit la littérature scientifique à ce sujet, il apparaît de plus que les autres élèves de la classe ont pu également tirer profit de la présence d'un accompagnateur pédagogique. Ceci est lié au fait que les étudiant·e·s avaient comme consigne de se rendre disponible pour aider tout élève qui en aurait besoin, sans se focaliser uniquement sur l'élève identifié comme ayant des besoins spécifiques. Ceci n'a toutefois pas été possible dans tous les cas. En effet, lorsque la déficience ou la difficulté de l'enfant était trop importante, certains accompagnateurs se sont retrouvés dans l'impossibilité d'aider d'autres enfants, devant être sans cesse auprès de l'élève à besoins spécifiques. Ceci était surtout le cas d'élèves ayant des traits autistiques ou une déficience intellectuelle.

Une autre raison pouvant expliquer les progrès scolaires des autres enfants de la classe est qu'en ayant un soutien en classe, l'enseignant se sent plus libre de repasser sur certaines matières, peut davantage être disponible et se rendre compte de l'avancement du groupe classe par rapport à une notion, etc. En d'autres termes, cela signifierait que la présence d'un soutien en classe qui s'occupe presque exclusivement d'un ou deux élèves en difficulté d'apprentissage décharge l'enseignant, du moins ponctuellement, de sa responsabilité envers ces élèves en particulier, ce qui lui permet d'avancer avec le reste du groupe classe.

Nous ne pouvons que nous interroger et rester perplexe face à cette constatation. En effet, nous passons à côté d'un objectif de notre intervention, celui du renforcement des enseignants dans leurs connaissances et compétences autour des notions de besoins spécifiques et d'aménagements

raisonnables. Et ceci est confirmé par le sentiment des enseignants de n'avoir que moyennement acquis de nouvelles connaissances et compétences grâce à ce projet (voir graphique 4, page 8).

Il faut également faire le lien ici avec l'envie de la part des parents et de la part des enseignants de voir le nombre d'heures d'accompagnement augmenter. En faisant cela, le risque est de créer une classe dans la classe ; un accompagnateur qui s'occupe du ou des élèves en difficulté, à côté d'un enseignant qui avance avec le reste du groupe classe, correspondant davantage à l'idée qu'on se fait d'une classe « normale ». Or, il apparaît que plus un accompagnateur est présent, plus l'enseignant peut se reposer sur celui-ci et ne pas tenir compte de l'élève à besoins spécifiques dans sa manière d'enseigner. Ceci va à l'encontre de notre objectif qui est la sensibilisation des enseignants à la nécessité de changer ses pratiques pédagogiques afin de les rendre plus inclusives (adaptées à tous). Apparaît alors la nécessité d'un changement de paradigme dans l'intervention vis-à-vis des élèves dits à besoins spécifiques.

4.3 De la nécessité d'un changement de paradigme

Il est un fait reconnu que les classes incluent une grande diversité d'élèves et qu'une norme n'existe pas. Suite au décret sur les aménagements raisonnables, entre autres, la diversité des profils d'apprenants augmente encore. Face à cette difficulté, les enseignants réclament de plus en plus de moyens humains pour les soutenir dans la gestion de leur classe. Or, notre étude, même si elle repose sur une analyse qualitative et sur un échantillon modeste, tend à montrer que l'ajout de moyens humains ne permet pas de rencontrer la diversité des profils. Au contraire, cela ne fait qu'isoler les élèves à besoins spécifiques des autres (une classe dans la classe). En outre, le fait d'avoir dans sa classe des élèves étiquetés à besoins spécifiques dont un « expert » vient s'occuper pourrait avoir comme conséquence de conduire l'enseignant titulaire à se penser incompetent car non spécialisé pour s'occuper de ces cas particuliers. On voit ici toute la contradiction par rapport à l'objectif de départ de notre étude. Alors que nous souhaitons accroître les compétences des enseignants dans la gestion de classes intégrant des élèves à besoins spécifiques, nous observons l'effet inverse ; **ils se sentent encore moins compétents et demandent toujours plus de soutien venant de l'extérieur de l'école.**

Alors, quel autre paradigme imaginer pour rencontrer à la fois les besoins des enseignants et les besoins de tous les élèves ? Pour répondre à cette question, il faut retourner à la différence conceptuelle entre l'intégration et l'inclusion.

4.3.1 Adopter une démarche inclusive plutôt qu'intégrative

Alors qu'une démarche intégrative se focalise sur un enfant, la démarche inclusive se focalise sur des pratiques. En anticipant une série d'obstacles possibles aux apprentissages, on prend en compte, en amont, la diversité des besoins et on réduit le nombre de « suivis » individuels, de « plans » individualisés, etc. Pour mieux comprendre les différences entre intégration et inclusion, nous pouvons nous référer au tableau 1.

Tableau 1 : différences entre intégration et inclusion

Approche intégrative	Approche inclusive
Un·e élève en particulier est l'objet des préoccupations et on envisage la possibilité d'une intégration en milieu ordinaire	On s'intéresse à tous les élèves, on est centré sur la classe et on affirme le droit de tous à une éducation de qualité en milieu ordinaire
On est axé sur les déficits et les problèmes d'un·e élève	On est axé sur les compétences de chacun, dans le respect de la diversité
On évalue, on fait un diagnostic, on fait des prescriptions, on stigmatise un·e élève	On est axé à la fois sur les facteurs favorisant l'apprentissage chez tous les élèves et sur les stratégies mises en place par les enseignants
On met en place des aménagements raisonnables pour l'élève ayant droit	On pense, en amont, à des solutions dont chaque élève peut tirer profit, sans stigmatisation et en respectant le principe d'équité
On fait appel à des soutiens spécialisés et à de la remédiation pour résoudre les problèmes	On réfléchit ensemble et on résout les problèmes en collaboration en faisant appel, dans certains cas, à des ressources externes
On négocie l'accueil de l'élève à besoins spécifiques et, le cas échéant, on réoriente l'élève	On cherche d'abord des solutions au sein de la communauté scolaire, on cherche à lever les obstacles et on met en place des dispositifs préventifs
Modèle défectologique intégrateur	Modèle interactionniste ou écologique

Pour se placer dans une démarche inclusive plutôt qu'intégrative, il faut donc opérer à un déplacement du regard des caractéristiques individuelles des élèves jugés différents vers les attitudes et pratiques de la société à leur égard. La différence est alors conçue comme étant le produit d'interactions, créée notamment par l'environnement et n'est plus considérée comme étant uniquement inhérente à l'individu. C'est aussi la société et, par conséquent, le système scolaire qui crée la différence, le handicap. La question n'est donc plus de savoir si cette différence existe ou non, et si elle peut être diminuée pour se rapprocher davantage de la norme, mais plutôt comment cette différence est produite à travers nos yeux et nos pratiques, et celles des autres.

Cette façon de concevoir l'enseignement s'inscrit dans une rupture avec l'école traditionnelle en valorisant les différences et en accordant une place de choix à une gestion de la diversité des élèves et de la pluralité des besoins. L'inclusion scolaire n'est donc pas la simple intégration physique d'un élève ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire.

Instaurer des pratiques équitables

L'idée de l'inclusion vise la justice, pour que tous et toutes puissent exercer leurs droits. Toutefois, l'idée de pratiques « justes » va souvent de pair avec un traitement « égal » de tous les individus. Or, nous le verrons, l'égalité ne produit pas toujours un traitement juste. En revanche, l'équité s'en rapproche davantage. Il est donc important de bien distinguer équité et égalité, car ce sont deux processus différents :

A gauche de l'image, les enfants sont tous traités de la même manière. Tous ont un tabouret, de la même taille afin d'atteindre un objectif commun : observer la situation qui se déroule derrière une barrière. Ils ont donc un traitement égalitaire. On voit que ce type de traitement crée des injustices : le personnage de droite n'a pas les mêmes besoins que celui de gauche pour arriver au but final et en est, par conséquent, exclu.

Pourtant, ce type de traitement correspond à ce qui est observé majoritairement dans la société : nous devons tous recevoir le même traitement, dans un souci d'égalité car on pense que c'est le traitement le plus juste.

A droite de l'image, chaque enfant reçoit un traitement adapté à ses besoins. La taille du tabouret va donc varier pour permettre à tous d'atteindre l'objectif commun : regarder au-dessus de la barrière. C'est un traitement équitable.

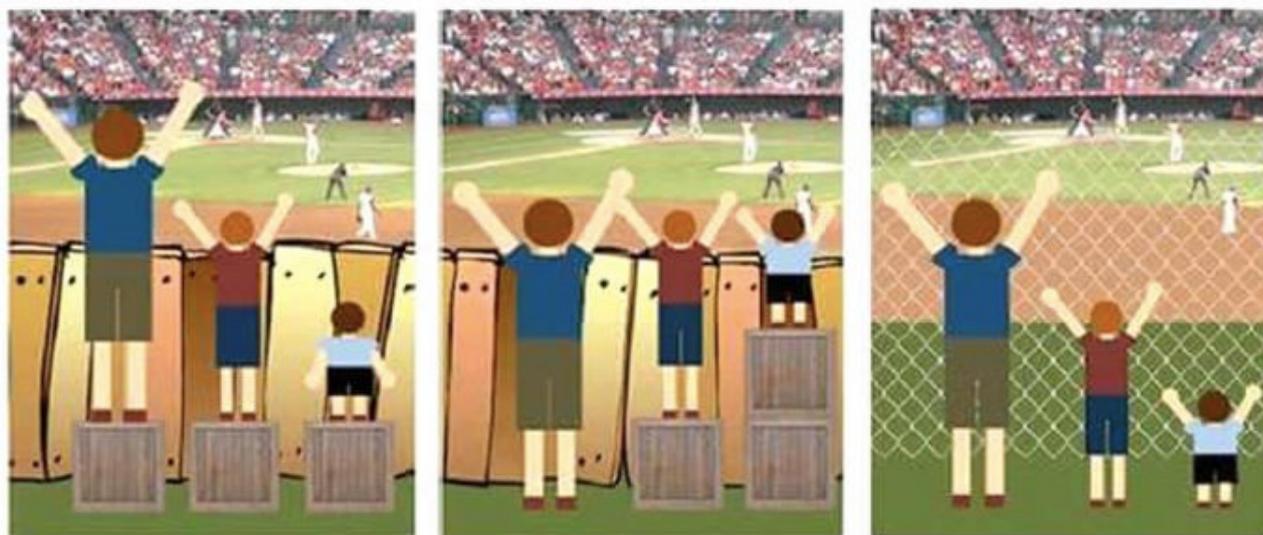


Figure 1 : Illustration de la différence entre égalité, équité et démarche inclusive

Pour assurer l'équité, il ne suffit donc pas de traiter tout le monde de la même manière, mais plutôt de s'assurer de prendre en considération les spécificités de chacun et d'éviter les inégalités potentielles. Ceci correspond au décret 2018 portant sur l'obligation des mettre en place des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques.

Comment pourrait-on encore améliorer cette situation ? En enlevant la barrière dès le départ. L'objectif ultime de l'inclusion ne se limite pas à l'école ni à sa pédagogie, mais concerne l'ensemble de la société. C'est un processus de transformation sociale destiné à réduire l'exclusion. Cette finalité doit s'accompagner d'une réflexion personnelle, ainsi qu'avec les élèves sur les différences, les discriminations, les conditions qui les créent et les perpétuent.

Planifier l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves : D'une intervention réactive à une intervention proactive

Le caractère souvent improvisé/réactif des tentatives d'intervention pédagogiques, débutant lorsque les difficultés sont déjà manifestes, s'avère souvent complexe et mobilise beaucoup d'énergie. Il convient donc d'envisager une voie d'intervention préventive et proactive, pensant l'enseignement pour répondre aux besoins de la diversité des élèves, et ce, avant que les difficultés n'apparaissent. A cette fin, une possibilité est de mettre en œuvre un plan stratégique d'intervention sous forme pyramidale, c'est-à-dire incluant une procédure par échelon (Figure 2). Cette pyramide des interventions existe déjà dans plusieurs pays ou systèmes éducatifs et consiste en 3 étapes :

- I. Interventions de base, dites universelles, pour le plus grand nombre (75% à 80% des élèves), visant à créer un climat propice aux apprentissages ;
- II. Interventions ciblées de groupes pour lesquels les interventions de base (niveau I) ne suffisent pas (10 à 15% des élèves). Il s'agit donc d'interventions additionnelles qui visent une normalisation, c'est-à-dire une réduction de l'écart entre le rendement attendu et le rendement réel. Concrètement, les mesures consistent généralement à créer des groupes de besoin (renforcement de la lecture, difficultés en calcul, etc.) et à apporter des remédiations spécifiques à ces groupes ;
- III. Interventions intensives, individuelles et spécialisées (5% à 10% des élèves) : ces interventions complètent les précédentes mais visent individuellement un élève. Concrètement, il s'agit d'ajouter des interventions individuelles, souvent sous la forme d'une prise en charge par des spécialistes (orthophonistes, ergothérapeutes, etc.).

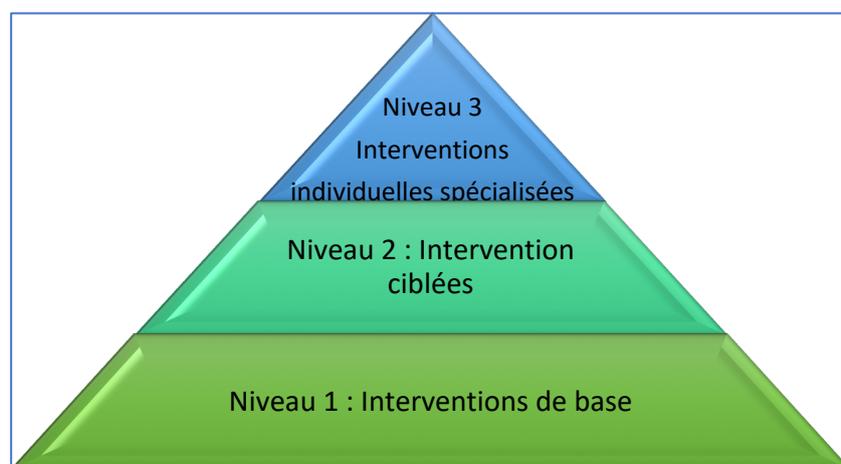


Figure 2 : Pyramide des interventions adaptée de Buffum et al., 2009, p74

Dans une démarche inclusive, il s'agira donc de renforcer au maximum le niveau de base pour diminuer l'importance des deux niveaux suivants. Pratiquement parlant, dans ce niveau de base, on va retrouver les principes de la pédagogie universelle, que nous allons à présent développer pour mieux faire comprendre comment on peut anticiper pour mieux agir (plutôt que réagir).

L'idée du design universel

Historiquement, le design universel provient du monde de l'architecture et renvoie explicitement à la création d'environnements accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous. Ainsi, l'architecte, dans cet esprit, se doit de réfléchir et de planifier tant les besoins que les défis qui pourraient se poser aux utilisateurs potentiels de l'environnement physique. Cette réflexion sert ensuite à la création d'un plan proactif répondant à un besoin avant même qu'il se manifeste, comme la prévision d'une rampe d'accès pour une personne à mobilité réduite utilisatrice d'un quadriporteur ou d'un fauteuil roulant, ainsi que la prévision de chiffres en braille dans l'ascenseur pour les personnes ayant une déficience visuelle.

Il s'agit là d'exemples courants pour lesquels plus personne ne s'étonne vraiment. En somme, la pédagogie universelle vise la transposition au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de ces principes d'accessibilité architecturale, et mise sur une planification rigoureuse à la suite de l'anticipation des besoins qui pourraient émerger en contexte de salle de classe ordinaire.

L'idée du design universel se base sur une planification des besoins ainsi que sur les obstacles pouvant être éliminés. C'est un des outils permettant d'agrandir le niveau 1 de la pyramide d'intervention, tout en prenant en compte les élèves ayant besoin d'interventions de niveau 2.

Selon les principes de la conception universelle, les adaptations et les produits doivent :

- Être équitables
- Être polyvalents
- Être simples et intuitifs
- Offrir une grande tolérance à l'erreur
- Exiger peu d'effort physique
- Fournir un espace approprié et convenir à des personnes de diverses tailles
- Rendre l'information accessible aux personnes ayant une déficience sensorielle (ex. : visuelle ou auditive).

La pédagogie universelle

En 1984, plusieurs chercheurs spécialisés dans le domaine des difficultés d'apprentissage ont étendu le concept du design universel au monde de l'éducation. Ils ont nommé leur modèle « conception universelle de l'apprentissage » et ont été primés à de nombreuses reprises pour leur apport à l'éducation. Tout comme la conception universelle de l'architecture et de l'ingénierie, la conception universelle de l'apprentissage se fonde sur un ensemble de lignes directrices :

- Offrir aux élèves de multiples moyens de représentation
- Offrir aux élèves de multiples moyens d'actions et d'expression
- Offrir aux élèves de multiples moyens d'engagement

La pédagogie universelle est un outil permettant d'enrichir la diversité au sein du groupe-classe, afin de toucher un maximum d'élèves. C'est un ensemble de principes qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la

création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus, ou pour un maximum d'entre eux. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu.

La perspective de cette pédagogie est collective et non plus individuelle : elle s'intéresse à l'accessibilité aux apprentissages de l'ensemble des élèves du groupe-classe. Elle nécessite une planification préalable de l'enseignement, l'anticipation des besoins susceptibles de se manifester avant l'amorce d'une leçon, minimise les freins à l'apprentissage et contribue à la participation accrue de tous les élèves avec ou sans besoins spécifiques. La différenciation et l'accommodation ne résultent pas de la réaction aux problèmes rencontrés dans l'action, mais plutôt d'une anticipation des obstacles potentiels pouvant nuire à l'accès à l'apprentissage pour tous.

La pédagogie universelle diminue donc l'attention portée aux troubles et handicaps et remet en question la nécessité d'avoir recours au processus d'identification de ces troubles ou handicaps comme conditions d'accès à ces accommodations. Cette pédagogie entraîne une augmentation des échanges et des interactions entre pairs, et entre pairs et enseignants, en plus de rendre possible la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves sont invités à démontrer leurs connaissances de différentes façons. La pédagogie universelle traite d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées.

Trois principes de flexibilité y sont à l'œuvre, en lien avec trois dimensions neurologiques de l'apprentissage (Tableau 2).

Principes de flexibilité	Dimensions neurologiques de l'apprentissage
Offrir plusieurs méthodes de présentation du matériel	On agit ici sur la réception et l'analyse de l'information à apprendre (ce qu'on appelle le réseau perceptuel)
Offrir plusieurs méthodes d'expression et de participation	On agit ici sur la planification et l'exécution des stratégies nécessaires au traitement de l'information (ce qu'on va appeler le réseau stratégique)
Offrir plusieurs options favorisant la motivation et l'engagement	On agit ici sur l'évaluation et l'identification des buts à atteindre qui se traduisent par l'engagement dans la tâche d'apprentissage (réseau affectif)

Tableau 2 : Principes de flexibilité en lien avec les dimensions neurologiques de l'apprentissage

Ainsi, par exemple, le matériel et les modes de transmission traditionnellement utilisés dans les classes (informations verbales, textes, images, feuille-crayon, etc.) ramènent à une façon quasi unique d'apprendre, alors que dans les faits tous les apprenants sont différents. L'emploi de ce matériel doté de peu de flexibilité constitue une barrière considérable pour l'apprentissage de plusieurs élèves. Pour illustrer ce propos, prenons le cas d'élèves qui se retrouvent dans une classe où les explications

verbales sont le principal moyen utilisé ; les élèves ayant besoin de voir ou de faire pour comprendre, les élèves ayant un déficit de l'attention ou encore les élèves ayant un trouble du langage pourraient tous être défavorisés dans un tel contexte d'apprentissage. Inversement, certains élèves pourraient en tirer profit dans la mesure où la perception auditive constituerait une de leurs forces.

La pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire. Il s'agit donc pour les enseignants qui veulent implanter les principes de la pédagogie universelle de réfléchir aux besoins diversifiés de leurs élèves, puis de planifier en fonction de ceux-ci. Cette façon de faire assure l'accessibilité à une variété de ressources en plus d'un choix d'interventions pédagogiques judicieusement ciblées pour répondre à un éventail de besoins individuels. Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves.

Selon certaines études, la pédagogie universelle favorise la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves sont invités à démontrer leurs connaissances de différentes façons. D'autres encore y associent une augmentation des interactions et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage qu'est la classe.

Il est toutefois essentiel de garder à l'esprit que l'inclusion scolaire, tout comme la pédagogie universelle, ne souhaite pas « normaliser » ou « uniformiser » les élèves. La normalisation, au contraire de l'inclusion et de la pédagogie universelle, exige que l'élève s'ajuste et se conforme à une norme établie. En dépit des bonnes intentions affichées, plutôt que de reconnaître la place légitime de la différence, la normalisation oblige certains élèves à travailler plus que les autres afin de tenter d'arriver à faire comme leurs pairs ou encore à diminuer ou camoufler le plus possible ce qui caractérise leur différence.

La pédagogie universelle n'est pas « une chose de plus » qui s'ajoute à la tâche enseignante. De fait, d'autres approches pédagogiques qui s'inscrivent dans une perspective d'ouverture et de prise en compte des différences telles que la différenciation pédagogique ne sont pas incompatibles avec la pédagogie universelle. Elle encourage à planifier l'enseignement en prévoyant dès le départ une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves, et pas seulement de ceux qui ont des besoins particuliers.

Les trois principes de flexibilité

- 1) Le premier principe est de recourir à plus d'une méthode de présentation du matériel car cela favorise diverses façons d'acquérir de l'information et de développer les savoirs. C'est donc leur présenter l'information de plus d'une manière.**

Nous connaissons tous un monsieur Martin, dont le répertoire de stratégies d'enseignement se résume à faire un exposé magistral debout devant la classe pendant que les élèves doivent prendre des notes, laissés à eux-mêmes, sans être guidés. Or, pour offrir à ses élèves de multiples moyens de représentation, Mr Martin pourrait leur fournir à la fois de l'information visuelle et auditive : il pourrait agrémenter ses exposés d'organigrammes graphiques et d'autre matériel visuel. De plus, il pourrait souligner les éléments essentiels de la matière et enseigner aux élèves des méthodes mnémotechniques. Ce ne sont là que quelques exemples des multiples moyens de représentation que peuvent utiliser les enseignants.

En voici une liste non exhaustive :

- **Penser à offrir plusieurs exemples** à l'aide d'images, de sons, de textes, de vidéos,...
- **Souligner les caractéristiques importantes du sujet à l'étude** à l'aide d'exemples, de contre-exemples, d'explications, de la voix et toutes ses nuances, de textes (gras, italique, surligneur,...) d'animations vidéos,... Il est également prouvé qu'on réalise mieux nos tâches lorsqu'on sait ce qu'on doit faire ET ce qu'il ne faut pas faire ! D'où la nécessité d'exemples et de contre-exemples.
- **Offrir différents médias et formats de présentation du matériel** avec une attention particulière au degré de détail et aux approches multimodales.
- **Être attentif aux connaissances antérieures pour soutenir les nouveaux apprentissages** en demandant aux élèves de réfléchir sur leurs propres expériences en lien avec ces apprentissages, en révisant le vocabulaire nécessaire à la nouvelle activité d'apprentissage, en offrant du matériel additionnel sur le même sujet,...

De cette manière, la nouvelle information à apprendre sera reliée en mémoire à un matériel déjà connu. Les informations étant stockées en mémoire sous forme de réseau sémantique, elles seront dès lors plus facilement encodées et récupérées !

- 2) **Le deuxième principe est d'offrir plusieurs options d'expression et de participation pour donner la possibilité aux élèves de démontrer leurs différents savoirs dans différentes situations.**

Nous connaissons tous une Mme Leblanc qui demande toujours à ses élèves de rédiger un texte de cinq paragraphes pour démontrer leurs connaissances en histoire. On pourrait lui conseiller de penser à donner des solutions de rechange aux tâches nécessitant une action. Ainsi, elle pourrait permettre aux élèves qui ne peuvent pas écrire de fournir leur réponse sous forme numérique, ou encore leur permettre de réaliser des BD/storyboard pour faire preuve de leurs connaissances. Enfin, elle pourrait les faire participer à l'établissement de leurs objectifs d'apprentissage et les aiderait à apprendre comment progresser vers l'atteinte de ces objectifs.

Voici d'autres exemples :

- **Montrer plusieurs modèles de performance** dans différents contextes (dyade, petit groupe, classe, en ligne,...) en utilisant une variété de supports (vidéo, parole, texte, diagramme, animation,...) afin que les élèves se construisent une image mentale d'une « bonne/mauvaise » performance.
 - **Offrir des occasions de pratiquer** afin d'aider à l'automatisation de l'apprentissage.
 - **Offrir des rétroactions continues et significatives** afin d'encadrer l'apprentissage des élèves, en individuel, en groupe ou via une technologie (ex. : synthèse vocale qui lit ce que le jeune vient d'écrire).
 - **Offrir une variété d'occasions** pour permettre aux élèves de démontrer leurs habiletés à travers une expo, une présentation orale, un travail sur la page web du site de l'école,...
- 3) **Le troisième principe consiste à favoriser une variété de moyens d'engagement faisant appel aux champs d'intérêts des élèves les amène à relever des défis, à développer leur**

motivation à apprendre, et contribue à l'évaluation et à l'identification de buts à atteindre qui se traduisent par l'engagement dans la tâche.

Un contre-exemple serait ici Mr Poitevin, qui s'attend à ce que tous les élèves fassent leur devoir de biologie simplement parce qu'ils le devraient. Dans ce cas, offrir aux élèves de multiples moyens de participation consisterait à trouver des façons de leur montrer en quoi la biologie est socialement pertinente pour eux en leur permettant de collaborer et en leur donnant de la rétroaction pour stimuler leur persévérance.

Voici d'autres exemples :

- **Offrir plusieurs choix de contenus et d'outils** aux élèves pour rejoindre leurs champs d'intérêts en ayant recours aux ressources numériques qui abondent sur le Web et aux logiciels libres qui offrent une variété de moyens d'engagement (lecture, écriture, photo, animation, etc.).
- **Offrir différents degrés de difficulté**
- **Offrir des choix de renforcement** aux élèves afin de contribuer à leur motivation intrinsèque à l'apprentissage et de les conscientiser sur leurs progrès et réussites.
- **Offrir des choix de contexte d'apprentissage**, qui renvoient aux préférences individuelles en matière d'apprentissage (flexible seat, seul, en petits groupes, en groupe ; dans un climat silencieux, dans un climat d'échange, dans un climat de débat ; à travers une tâche structurée, moyennement structurée, libre, etc.).

Les étapes de la planification

Pour appliquer les principes de la pédagogie universelle, plusieurs étapes sont nécessaires (figure 3).

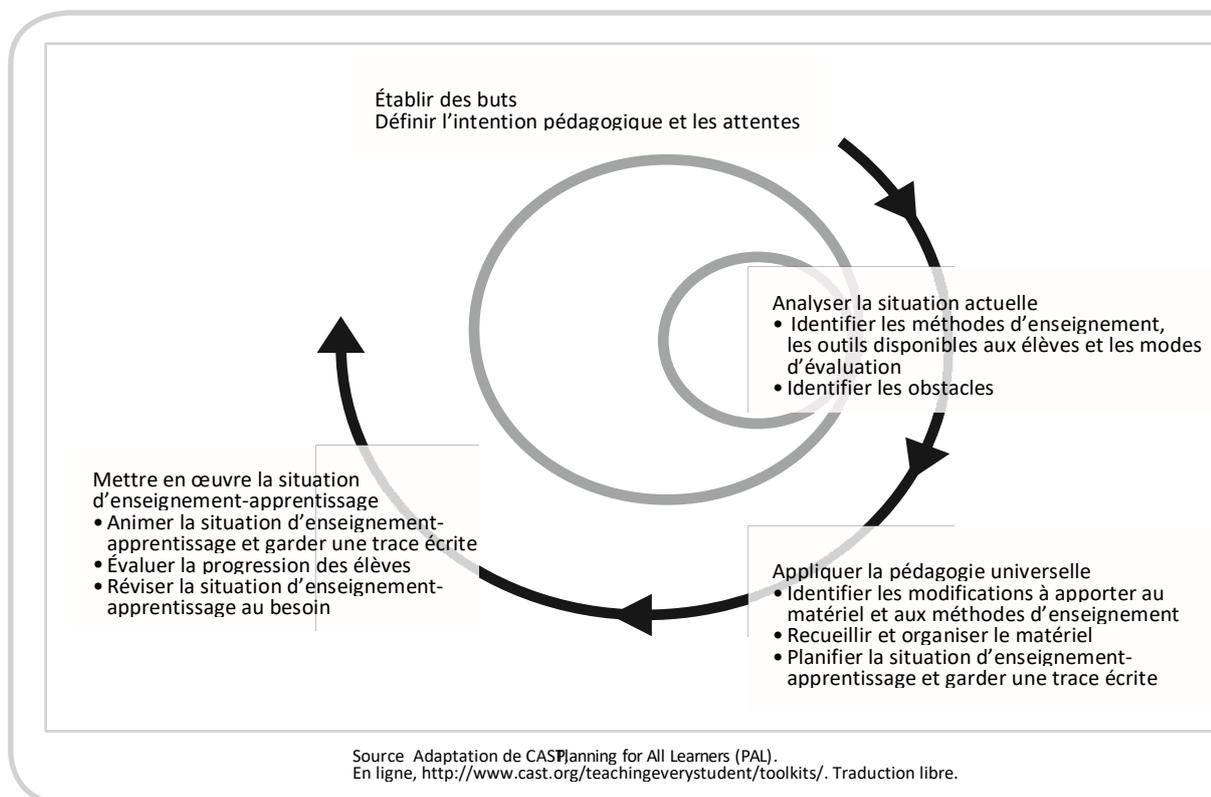


Figure 3 : Etapes de planification selon les principes de pédagogie universelle

La première étape de planification consiste à *établir des buts*. À cette étape, il est essentiel de préciser les cibles que l'on désire atteindre afin de proposer un défi important à la hauteur des capacités de chacun des élèves. Il s'agit alors de définir l'intention pédagogique, soit le contenu et le sujet de la situation d'enseignement-apprentissage, en fonction des savoirs essentiels visés et des compétences à développer pour les élèves. Précisons que ces buts d'apprentissage doivent être distincts des moyens pour les atteindre ; ces derniers sont explorés à la troisième étape.

La deuxième étape consiste à *analyser la situation actuelle*. À cette étape, il devient essentiel de préciser le profil de la classe en rendant compte de la diversité des élèves au regard des buts établis. Pour préciser le profil de classe, la démarche consiste à recueillir des données sur les élèves et à en faire une analyse pour vérifier l'acquisition de leurs compétences en fonction des buts ciblés et de leurs intérêts, ainsi qu'à organiser ces données en résumant les points forts et les besoins au regard des buts fixés.

Ensuite, il s'agit de définir les méthodes pédagogiques actuelles, les outils accessibles aux élèves ainsi que les modes d'évaluation utilisés. Le croisement de ces deux types d'informations fait ressortir les obstacles actuels qui sont susceptibles d'empêcher la progression des élèves dans leurs apprentissages ainsi que dans leur participation aux activités pédagogiques.

Cette connaissance des besoins diversifiés dans un groupe-classe est nécessaire afin de créer les conditions gagnantes d'apprentissage par un contexte pédagogique qui offre les meilleures possibilités de réalisation de la tâche choisie en fonction des buts ciblés.

Les pratiques inclusives permettent alors de s'assurer de :

- 1) Promouvoir chez l'élève la prise de contrôle individuel sur sa propre vie
- 2) Fournir des occasions et la possibilité de faire des choix et
- 3) Donner à l'élève le pouvoir de défendre son choix. Il est indéniable qu'une bonne connaissance de soi devient un atout essentiel dans le rôle que les élèves peuvent jouer au long de leur processus d'apprentissage en contexte de pédagogie universelle.

La troisième étape consiste à *appliquer la pédagogie universelle* pour bonifier la situation actuelle. Ainsi, à partir de l'analyse de la situation actuelle établie lors de la deuxième étape, il s'agit maintenant de planifier diverses situations d'enseignement-apprentissage.

La quatrième étape invite à *mettre en œuvre la situation d'enseignement-apprentissage* selon les principes de la pédagogie universelle. À cette étape, il ne reste qu'à faire vivre aux élèves les diverses situations d'enseignement-apprentissage soigneusement planifiées au préalable. Évaluer avec précision la progression des élèves en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage amène à faire les réajustements nécessaires en tenant compte de l'évolution des profils de ces derniers.

Tirer parti de l'intelligence collective

Différencier c'est permettre aux élèves d'accéder aux apprentissages, sans baisser les critères d'évaluation des compétences visées. Certains élèves auront besoin qu'on leur offre plus de temps, qu'on leur propose d'autres modalités d'apprentissage ou qu'on leur permette de démontrer leurs compétences par d'autres moyens. Vouloir que tous ses élèves suivent le même rythme et participent au programme de la même manière que les autres, c'est nier les différences et les besoins spécifiques

de chacun. Reconnaître la diversité de élèves s'associe à la nécessité de différencier et d'adapter son enseignement et notamment les ressources offertes.

Au départ de toute initiative inclusive se situe une acceptation des différences en classe, ainsi que la volonté de faire différemment et de se remettre en question. Une réflexion sur ses propres motivations et son degré d'ouverture face à la différence et au changement de pratiques s'impose avant de passer à l'action. Le développement des pratiques inclusives est un processus graduel, qui consiste d'abord à s'appuyer sur les pratiques existantes et ensuite à poser toujours plus de petits gestes pour ajuster ses pratiques.

Des collègues ressources

L'intelligence collective, c'est aussi tirer profit de la diversité d'enseignement des collègues qui gravitent autour de chacun. Provoquer des occasions de collaborer avec un ou plusieurs collègues aide à relever les défis de l'inclusion, à trouver des idées/possibilités/solutions auxquelles je n'aurais pas pensé seul. Un collègue est une personne qui connaît et comprend mon vécu, partage le même environnement que moi, est soumis au même cadre institutionnel. Ses pistes sont donc précieuses.

La collaboration représente un levier significatif pour le développement de pratiques inclusives et peut se traduire par :

- L'analyse collective de problèmes à résoudre
- L'échange de conseils et de pistes d'amélioration
- Le partage d'outils, de stratégies et d'expériences
- La planification d'activités d'enseignement
- L'émergence de nouvelles idées

La collaboration normalise les difficultés vécues dans la pratique, valorise les efforts et réussites de chacun. Parmi les échanges possibles entre collègues, **le co-enseignement** apparaît comme un outil puissant. Il s'agit d'**intervenir au sein d'une même classe à deux enseignants**. Co-enseigner signifie que **deux adultes ayant une mission d'enseignement interviennent dans un même espace, un même temps, en direction des mêmes élèves**.

Les élèves comme ressources

Face à des problèmes dans le groupe classe, une partie de la solution peut se situer au sein des élèves eux-mêmes. Questionner le jeune et l'apparition de ses difficultés, permet de mieux comprendre l'aide à lui fournir.

Voici quelques questions qui peuvent aider l'enseignant dans cette démarche :

- Dans quels contextes l'élève manifeste-t-il des difficultés d'apprentissage ou de comportement ? Dans quels types de tâches ou de situations ? Dans quels contenus ? A quelles périodes ?
- Comment cet élève apprend-il ? De quoi a-t-il besoin pour apprendre ?
- Quels sont les savoirs et les compétences qu'il maîtrise ?

- Quels obstacles environnementaux et individuels influencent ses performances et son bien-être en classe ?
- Quelles sont les conséquences de ses réussites ou de ses difficultés et comment cela peut-il l'influencer ?

Le fait de lui proposer des choix, de lui demander de préciser ses attentes, de valoriser la prise d'initiatives,... sont des pratiques reconnues pour augmenter la motivation et les répercussions positives. On pensera par exemple, à demander à l'élève de trouver des exemples dans ses cours (en psychologie, en chimie, en math, en physique). En effet, la vie des élèves constitue une riche source d'exemples de tous les jours qui sont souvent beaucoup plus concrets que ceux donnés dans certains manuels scolaires. Les exemples concrets inspirés du vécu des élèves activent leurs connaissances antérieures. Quand un enseignant demande aux élèves de décrire leur expérience d'un concept qu'ils étudient, il intègre alors ce nouvel apprentissage à leur schème existant.

Outre donner des exemples et demander aux élèves de donner les leurs, on sait que fournir des non-exemples ou contre-exemples est également une stratégie d'apprentissage efficace, plus particulièrement pour les élèves à besoins spécifiques. En effet, les non-exemples mettent en relief les propriétés essentielles d'un concept enseigné.

L'utilisation du jeu de rôle constitue également un outil précieux dans certaines matières. Si l'adolescent est relégué à un rôle passif d'écoute, sa motivation baisse fortement et cela limite son développement global. La coopération et la médiation entre pairs mettent à profit les différences entre élèves de manière à en faire des ressources pour l'apprentissage.

Enfin, le tutorat entre pairs augmente l'efficacité de l'enseignement en améliorant les progrès scolaires chez le tuteur et chez l'élève tutoré. Ils contribuent, en plus, à diminuer les comportements perturbateurs.

Le recours à l'apprentissage coopératif est donc à valoriser.

5 CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Notre étude, menée dans des écoles maternelles, primaires et secondaires, a montré que l'accompagnement pédagogique humain individualisé d'un élève à besoins spécifiques au sein de sa classe permet d'améliorer plusieurs variables. L'impact le plus important a été relevé au niveau du bien-être de l'élève et de ses parents ainsi qu'au niveau de ses apprentissages et de celui de ses pairs et enfin de la gestion du groupe classe par l'enseignant. Il semblerait donc, à première vue, que ce dispositif soit intéressant.

Toutefois, celui-ci est remis en question par un autre résultat de notre étude : l'impact positif sur les apprentissages des autres élèves. Ce résultat était attendu d'une part car les accompagnateurs avaient comme consigne d'aider plusieurs enfants et d'autre part car la présence d'une personne supplémentaire en classe permet à l'enseignant titulaire de mieux gérer sa classe. Le problème est que ce résultat vient remettre en question le fondement même du dispositif d'aide individualisée. Il est en effet ressorti de notre analyse que l'enseignant, lorsqu'il est aidé par un accompagnateur présent pour un ou deux élèves à besoins spécifiques, **se décharge de sa responsabilité pédagogique envers ces élèves en particulier**. Se forme alors une classe dans la classe ; les élèves avec l'enseignant titulaire d'un côté et les élèves à besoins spécifiques avec l'accompagnateur de l'autre côté. Un objectif majeur du procédé est, par conséquent, manqué, celui de l'augmentation des compétences de l'enseignant à gérer et prendre en compte la diversité de sa classe.

Dès lors, nous avons discuté de la nécessité de changer de paradigme lorsqu'il est question de l'accompagnement d'élèves à besoins spécifiques. D'après une réflexion basée sur la littérature scientifique, nous avançons le fait **qu'il faut sortir d'une vision intégrative** de ces élèves pour **aller vers une vision inclusive de l'école**. Il faut se décentrer de la notion de besoins spécifiques propres à l'élèves pour aller vers la notion de stratégies pédagogiques anticipées par l'enseignant pour répondre aux besoins de tous. Nous avons présenté les principes de la pédagogie universelle comme exemple de pratiques pédagogiques proactives qui anticipent l'apparition des problèmes, par opposition aux aménagements raisonnables qui constituent des pratiques pédagogiques réactives, solutions toutes faites mises en œuvre suite à l'apparition des difficultés.

La logique intégrative, adoptant une approche au cas par cas, conduit peu à peu les enseignants à un épuisement. Le CEFES/In-ULB mène actuellement une recherche-action visant à démontrer l'impact positif d'une démarche inclusive, basée sur les principes de la pédagogie universelle.

- Anne Meyer, D Rose, & D Gordon. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing. (Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.).
- Bernacchio, C., & Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167–169. <https://doi.org/10.2975/31.2.2007.167.169>
- Ébersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et sociétés*, 40(2), 89. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>
- Ebersold, S., PLAISANCE, E., & Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* [Research Report]. Retrieved from Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales website: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378>
- Edyburn, D. L. (2010). Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Full Text*. (n.d.). Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007729ar.pdf>
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Rousseau, N. (Ed.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant* (3e édition). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.